

Quand passion rime avec transformation : les retombées d'un programme d'éducation par l'aventure au sein d'une école secondaire alternative

Christiane Bergeron-Leclerc

Université du Québec à Chicoutimi

Christian Mercure

Coopérative de solidarité INAQ

Virginie Gargano

Coopérative de solidarité INAQ

Mario Bilodeau

Université du Québec à Chicoutimi

Maude Dessureault-Pelletier

Université du Québec à Chicoutimi

Résumé

Depuis une quinzaine d'années, les programmes d'éducation par l'aventure gagnent en popularité au Québec. Dans cet article, les résultats d'une étude évaluative visant à mettre en lumière les retombées d'un programme d'éducation par l'aventure implanté au sein d'une école secondaire alternative sont présentés. Il y est question de la perception des élèves (n=23) à l'égard des répercussions individuelles, scolaires et sociales qui émergent de cette expérience. Ces résultats nous amènent à réfléchir sur les composantes de programmes qui paraissent être associés aux effets encourus.

Mots-clés : Éducation par l'aventure, efficacité, conscience de soi, motivation scolaire, liens sociaux

Abstract

Over the past fifteen years, adventure education has gained in popularity in Quebec. In this article, the results of an evaluative study undertaken with the participants of an adventure education program are presented. The experience is described in terms of the individual, school, and social impacts of adventure education, as perceived by the students (n=23). These results lead us to reflect on how the various program components can be associated with the incurred effects.

Keywords : Adventure education, efficacy, self-awareness, motivation at school, social relations

Introduction

Les données les plus récentes en matière de persévérance ou d'abandon scolaire suggèrent que 25,3% des jeunes québécois fréquentant des institutions secondaires, quitteront, de façon temporaire ou permanente les bancs d'école avant l'obtention du diplôme terminal (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008). L'abandon scolaire, loin d'être un acte soudain et imprévisible, est d'origine multifactorielle et interpelle à la fois des caractéristiques individuelles, familiales, scolaires et sociales (Janosz, 2000). Afin de faire face à cette problématique et de faciliter le parcours scolaire des étudiants jusqu'à l'obtention du diplôme de fin d'étude, plusieurs programmes destinés à accroître leur persévérance sont implantés au sein des établissements scolaires secondaires. C'est dans ce contexte qu'un programme d'éducation par l'aventure, le projet *Passion plein air* (projet *PPA*) a été mis en place, au sein d'une École secondaire alternative de la grande région de Québec¹. Rendu possible grâce à un partenariat avec l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et la Coopérative de solidarité Intervention par la nature et l'aventure Québec (Coopérative INAQ), le projet *PPA* consiste à incorporer des activités d'éducation par l'aventure dans le cursus scolaire des élèves. Au cours de l'année 2005-2006, une recherche, ayant pour objectif d'évaluer les retombées du projet *PPA* chez les élèves de même que chez les enseignants et professionnels y ayant participé a été menée. Le présent article a pour but de faire une synthèse des principaux impacts perçus par les élèves ayant participé au projet *PPA*. Pour ce faire, un bref survol des écrits sur la question des programmes d'éducation par la nature et l'aventure sera effectué. Puis, le programme développé au sein de l'École secondaire alternative sera présenté, suivi de la méthode de recherche privilégiée. Les résultats des entrevues réalisées seront ensuite présentés, pour finalement conclure en faisant une synthèse des enjeux associés à ce type de programme.

¹ Le nom de l'institution scolaire où a été réalisé le projet *PPA* n'apparaît pas dans l'article et ce, afin de préserver l'anonymat des personnes ayant participé à l'étude. L'appellation «École secondaire alternative» sera utilisée tout au long de l'article.

Les programmes d'éducation par l'aventure : un survol des écrits

Origines et définition de l'éducation par l'aventure

L'idée que nature et aventure puissent être intégrées dans une démarche éducative n'est pas nécessairement nouvelle. En effet, certains penseurs et philosophes utilisaient, à leur époque respective, une approche éducative ancrée dans un milieu, la nature, et basée sur une manière de faire, l'expérience (Raiola & O'Keefe, 1999). Aujourd'hui, cette approche est nommée : éducation par l'aventure². Née depuis une cinquantaine d'année, elle repose sur l'idée que des changements sont probables chez des individus si ces derniers sont exposés à des défis, de l'aventure et de nouvelles opportunités de croissance (Priest & Gass, 1997). À l'heure actuelle, on observe deux tendances en matière de programmation d'éducation par l'aventure: a) les programmes pédagogiques, qui visent l'acquisition de connaissances et b) les programmes développementaux, dont l'objectif concerne l'acquisition de nouvelles habiletés sociales et le développement de soi à travers les activités d'aventure (Gargano, 2010). C'est à cette deuxième catégorie de programmes que nous faisons référence ici. Cette forme d'éducation par l'aventure a pour but, à travers la réalisation d'activités telles que le kayak, le canot, l'escalade, la randonnée pédestre, l'amorce de changements chez les participants. En effet, en étant confrontés à des tâches qui semblent d'emblée insurmontables, les individus aux prises avec des difficultés apprennent, une fois les épreuves franchies, à dépasser la perception d'eux-mêmes et de leur capacité à réussir. Cette expérience, réalisée dans un contexte de groupe, leur permet à la fois d'en apprendre sur eux-mêmes et sur les autres. Ils en ressortent avec une plus grande conscience personnelle et sociale (Priest, 1999).

Développement et retombées reconnues de l'éducation par l'aventure

Jusqu'à présent, la majorité des programmes d'éducation par l'aventure et qui bénéficient d'une notoriété, ont été développés dans les milieux anglo-saxons (voir

² Bien que le concept d'« adventure education » ait été traduit de l'anglais par éducation à l'aventure (Legendre, 1993), il nous semble plus à propos d'utiliser l'expression éducation **par** l'aventure puisque selon nous cette dernière (l'aventure) est davantage un moyen éducatif plutôt qu'une fin en soi.

notamment les programmes développés par les organisations *Outward Bound* et *National Outdoor Leadership School*). Parallèlement à l'émergence et à l'expansion de ces programmes, on a vu poindre dans les 25 dernières années, un nombre croissant d'études visant à évaluer leurs retombées. Ces études, qui privilégient tant l'utilisation de méthodologies qualitatives que quantitatives portent un regard sur les impacts des programmes éducatifs (Gargano, 2010). À l'égard des effets obtenus, il est possible de les regrouper autour de trois grandes catégories : a) les effets au plan personnel, b) les effets au plan scolaire et c) les effets au plan social. Le tableau 1, répertoriant des études réalisées auprès de programmes ayant démontré des impacts favorables est élaboré autour de ces trois facteurs, qui eux sont subdivisés en domaines et sous-domaines. Il importe ici de souligner que les concepts utilisés pour définir les domaines (leadership, concept de soi, personnalité, réussite scolaire et relations interpersonnelles) et leurs sous-domaines, sont inspirés de ceux utilisés par Hattie, Marsh, Neill, et Richards (1997) pour définir les principaux effets des programmes d'éducation par l'aventure.

Tableau 1 : Les effets recensés dans vingt études évaluant des programmes d'éducation par l'aventure

Effets	Domaines	Sous-domaines	Études concernées
Individuels	Leadership	Prise de décision, gestion du temps, prise en compte des objectifs, attention aux détails, organisation, etc.	D-S
	Concept de soi	Habiletés physiques, apparence physique, confiance, sentiment d'auto-efficacité, conscience de soi, bien-être, autonomie, estime de soi, etc.	A-F-G-H-K-L-M-N- O-P-Q-R-S-T
	Personnalité	Stabilité émotionnelle, norme d'internalité, maturité, féminité, masculinité, assurance, motivation à réaliser, etc.	E-M-T
Scolaires	Réussite scolaire	Compétences spécifiques (lecture, mathématique) compétences transversales (résolution de problèmes, etc.), incidences générales (résultats scolaires, etc.).	B-G
Sociaux	Relations interpersonnelles	Coopération, communication, compétences sociales, comportement, habiletés sociales, etc.	B-C-D-F-G-I-J-K-N- O-Q-R-S

<u>Études consultées :</u>	
A. Beightol, Jeverston, Gray, Carter,	M. Gondelberg et Pronsolino (2008)
B. et Gass (2009)	N. Grocott et Hunter (2009)
C. Bobilya et Akey (2002)	O. Harrison et McGuire (2006)
D. Bell (2006)	P. Hatch et McCarthy, 2005)
E. Breunig, O'Connell, Todd, et	Q. Holman, Goldenbe, McAvoy, et Rynders (2003)
F. Anderson (2008)	R. Kaly et Heesacker (2003)
G. Cross (2002)	S. Long (2001)
H. Davidson (2001)	T. Martin et Leberman (2005)
I. Dismore et Bailey (2005)	U. Sibthorp (2003)
J. Ewert et Yoshino (2008)	V. Stott et Hall (2003)
K. Fisher et Attah (2001)	
L. Garst, Schneider et Baker (2001)	

Le premier constat qui émerge de ce tableau synthèse est à l'effet que les programmes d'éducation par l'aventure ont un impact indéniable au plan du concept de soi. Des vingt études recensées ici, quatorze font valoir l'impact des programmes éducatifs à cet égard. D'une part, un certain nombre d'études indiquent que les programmes éducatifs ont pour effet d'améliorer la conscience que les participants ont de leurs capacités et limites personnelles (réf.: K, O, P, R, S). D'autres études font quant à elles ressortir l'apport des programmes au plan de l'augmentation du sentiment de compétence ou dit autrement du sentiment d'efficacité personnelle (réf.: A, M, N, T). Enfin, et non le moindre, plusieurs études laissent entrevoir que les participants de ces programmes en ressortent avec une plus grande confiance ou estime de soi (réf.: F, G, L, Q, R, T).

Le deuxième effet en importance, qui compte pour treize études, est lié à l'impact des programmes éducatifs sur les relations interpersonnelles. Alors que quelques recherches soulignent la contribution de ces programmes sur le développement d'habiletés sociales (réf.:

S, T) la plupart d'entre elles font valoir une augmentation des interactions sociales à travers ce type de projet. En effet, plusieurs études démontrent que les programmes éducatifs sont propices au développement de liens d'amitié et du soutien entre pairs (réf.: A, B, F, K, O). Le développement d'un sentiment de communauté et de la cohésion de groupe ont également été constatés dans quelques projets (réf.: D, N, Q). Finalement, le dernier effet observé dans cette catégorie concerne l'impact des programmes éducatifs concernant l'augmentation de la capacité à travailler en équipe (réf.: G, I, J, R).

Dans une proportion moindre, les études consultées ici ont également mis en lumière l'efficacité des programmes d'éducation par l'aventure en ce qui concerne : a) le développement de la personnalité des individus, nous pensons notamment à la motivation et au contrôle interne/externe (réf.: E, M, P, T), b) au développement de compétences favorisant la réussite scolaire (réf.: B, G) et c) au leadership (réf.: D, S). Cependant, d'autres études sont nécessaires pour confirmer les tendances observées ici.

En dépit des résultats positifs qui émergent des études consultées, ceux-ci doivent être interprétés à la lumière de certaines limites propres au champ d'étude des programmes d'éducation par l'aventure. D'une part, la majorité des études a permis de décrire les effets perçus des programmes éducatifs, à l'aide de méthodologies qualitatives, plutôt que faire état de résultats provenant d'études expérimentales, ce qui ne permet pas la généralisation des données. Ensuite, la plupart des études consultées décrivent peu les programmes éducatifs mis en place. Ce faisant, il est difficile de savoir si en réalité, nous comparons des programmes de même nature. L'absence de normes bien établies concernant le développement et le fonctionnement des programmes d'éducation par l'aventure constitue un d'ailleurs enjeu majeur en ce qui concerne la nature et la qualité des services offerts. La consultation du tableau 1 indique que les études réalisées se sont majoritairement intéressées aux effets individuels et dans une proportion moindre, aux effets sociaux et scolaires. Cette recension lève également le voile sur l'inexistence d'études ayant documenté les

répercussions de ces programmes au plan familial. Enfin, des vingt études consultées, aucune n'avait été réalisée au Québec et ce, malgré l'existence de plusieurs programmes éducatifs dans la province. En effet, Mercure (2009), dans son mémoire de maîtrise, a recensé près d'une vingtaine de projets éducatifs liés à la réalisation d'activités de plein air en milieu scolaire au secondaire. La multiplication de ces programmes ne s'est toutefois pas soldée par la réalisation d'études ayant pour objectif de témoigner de leurs retombées. Notre étude a donc été réalisée dans le but de mettre en lumière les effets d'un programme québécois d'éducation par l'aventure développé au sein d'une école secondaire alternative. C'est sous une trame de fond écologique (Bronfenbrenner, 1979, 1996), permettant à la fois d'apprécier les retombées du projet PPA au plan personnel, qu'au plan familial, scolaire et social, qu'a été entreprise la présente étude.

L'émergence du programme éducatif de l'école secondaire alternative

Le programme d'éducation par l'aventure développé au sein de l'École secondaire alternative fait partie d'une série de mesures mises en place au sein de cette institution, afin de favoriser la persévérance de ses élèves ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. Au cœur de ce projet résidait la conviction à l'effet que la participation au programme d'éducation par l'aventure aurait un impact sur l'absentéisme et la motivation scolaire des jeunes y participant. Initié en 2004-2005, le projet *PPA* s'est poursuivi dans une version bonifiée en 2005-2006 grâce à un appui du MELS. C'est ainsi qu'un partenariat a été créé entre la Coopérative INAQ, l'UQAC et l'École secondaire alternative afin de mettre en œuvre et d'évaluer les retombées de ce programme éducatif. Leaders dans l'organisation de projets d'intervention ou d'éducation par l'aventure, les membres de la Coopérative INAQ ont été très actifs dans la mise en œuvre du projet *PPA*. Leur apport particulier au projet a été : a) de former l'équipe d'enseignants et professionnels de l'École secondaire alternative à l'égard de la philosophie, des fondements et des principes directeurs de l'éducation par la nature et

l'aventure (16h de formation réparties sur deux jours) et b) de planifier et de diriger les deux expéditions survenues au cours de l'année scolaire.

C'est au cours de l'année 2005-2006 que le projet *PPA* a été évalué. Ce programme d'éducation par la nature et l'aventure a été d'une durée de 26 semaines³, s'étalant du mois d'octobre au mois de juin, et comprenait deux types d'activités. D'une part, chaque vendredi, des activités sportives et de plein air ont eu lieu sous la responsabilité de l'équipe d'enseignants et de professionnels (ex. randonnées en raquette, ski de fond, vélo). En général, ces activités avaient une durée de 3-5 heures et ont été réalisées à proximité de l'École secondaire alternative. Puis, à deux moments dans l'année (février et juin), des expéditions d'une durée de 2-4 jours ont été organisées. La première a permis aux élèves d'expérimenter le camping d'hiver de même que des activités d'aventure hivernales, alors que la deuxième, réalisée au cours de la période estivale, était une combinaison de randonnée pédestre et de descente d'une rivière en canot. Le tableau 2, offre un aperçu détaillé (description et type d'activité ; lieu de réalisation ; responsabilité) de la programmation d'aventure 2005-2006 mise en œuvre à travers le projet *PPA*.

Tableau 2 : Structure du projet *PPA*.

<u>Semaine</u>	<u>Description</u>	<u>Type d'activité*</u>	<u>Lieu**</u>	<u>Responsables***</u>
----------------	--------------------	-------------------------	---------------	------------------------

³ Le programme d'une durée de 26 semaines, devait initialement comprendre 26 activités. Cependant, en raison d'une grève, de séances de rattrapage scolaire, de tempêtes hivernales et d'activités scolaires impliquant tous les élèves, 19 activités ont eu lieu.

1	Rencontre d'introduction	H	EA	EP
2	Défi aventure	H	PA	EP
3	D'Arbres en Arbres	H	PA	EP
4	Randonnée pédestre	H	PA	EP
5	<i>Activité annulée : grève</i>			
6	<i>Activité annulée : rattrapage scolaire</i>			
7	Rallye pédestre	H	PA	EP
8	Activité de survie en forêt	H	PA	EP
8	<i>Activité annulée : tempête hivernale</i>			
10	Activité de consolidation: Noël	H	EA	EP
11	Film	H	EA	EP
12	Raquette	H	PA	EP
13	Ski de fond	H	PA	EP
14	Rencontre de préparation d'expédition	H	EA	EP
15	<i>Activité annulée : tempête hivernale</i>			
16	Expédition d'hiver	E	PA	EP +COOP
17	Retour sur l'expédition	H	EA	EP
18	<i>Activité annulée : rattrapage scolaire</i>			
19	Activité de consolidation: cabane à sucre	H	A	EP
20	<i>Activité hors programme</i>			
21	Kayak de rivière en piscine	H	ISI	EP
22	Activités en piscine	H	ISI	EP
23	<i>Activité hors programme</i>			
24	Rencontre de préparation d'expédition	H	EA	EP
25	Spéléologie	H	PA	EP
26	Expédition d'été	E	PA	E+COOP

Légende

*	Type d'activité : H = Hebdomadaire ; E = Expédition.
**	Lieu : EA = École ; Installations sportives intérieures = ISI ; Plein-air = PA ; Autre = A.
***	Responsables : E = enseignants et professionnels ; COOP = professionnels de la Coop INAQ.

Méthodologie de la recherche**La procédure utilisée**

Pour les fins de cette étude⁴⁻⁵, un devis de recherche évaluative, reposant presque exclusivement sur l'utilisation des méthodes qualitatives⁶ a été privilégié. La pertinence de l'utilisation des méthodes qualitatives dans le cadre de la recherche évaluative est de plus en plus reconnue, notamment lorsque :

L'on possède peu d'information sur le programme, lorsqu'il est difficile de prévoir ce qui doit être mesuré, lorsqu'il s'agit d'un sujet délicat ou d'un sujet sur lequel les connaissances sont peu développées ou, encore, lorsque la recherche porte sur des enjeux, sur des liens informels ou non structurés ou encore sur des programmes évolutifs, transitifs ou en changement (Turcotte, Dufour, & St-Jacques, 2009, p. 200).

Dans le cas qui nous concerne, deux de ces facteurs ont été déterminants: a) l'absence d'un cadre logique de programme incluant les objectifs généraux et spécifiques, les composantes et les indicateurs de résultats (Tard, Beaudoin, Turcotte, & Ouellet, 1997); b) la nature évolutive du programme mis en œuvre, selon les conditions météorologiques, la disponibilité de certains équipements et le calendrier scolaire.

⁴ La réalisation de cette étude évaluative a été rendue possible grâce à l'octroi d'une subvention de recherche du MELS (Direction de l'adaptation scolaire), dans le cadre de la mesure 30054.

⁵ Cette étude s'est déroulée dans le respect des normes de recherche réalisées à l'endroit de sujets humains (Certification émise par le Comité d'éthique et de la recherche de l'UQAC: numéro 602.02.02).

⁶ Cette étude comportait également un volet quantitatif visant à évaluer les impacts du projet PPA au plan de l'absentéisme scolaire. En l'absence de résultats concluants, cet article ne traitera pas de cet aspect. Toutefois, certaines données quantitatives concernant la présence/l'absentéisme scolaire seront présentées dans le profil des participants de l'étude.

C'est donc dans l'optique de rendre compte de la perception des principaux acteurs concernés par le projet (élèves / enseignants et professionnels responsables) à l'égard des retombées individuelles, scolaires et sociales du projet *PPA*, que cette étude a été entreprise. Les entrevues semi-dirigées individuelles et de groupe de sont avérées les deux stratégies de collectes privilégiées, car elles permettent d'avoir accès à l'expérience subjective des acteurs, le tout par la création d'un climat de confiance propice au dévoilement (Poupart, 1997). Deux vagues d'entrevues ont été réalisées par les deux chercheurs responsables de l'étude: une première avant l'expédition hivernale (janvier) et une seconde avant l'expédition estivale (mai). Alors que la première vague d'entrevues portait exclusivement sur les activités hebdomadaires survenues lors des 13 premières semaines du programme ; la seconde s'est intéressée à ce type d'activités (semaines 14 à 23), en plus de mettre l'accent sur l'expédition hivernale. Les entrevues ont été enregistrées et ont fait l'objet d'une transcription intégrale. Le matériel a ensuite été analysé à l'aide du logiciel N'Vivo (version 8.0) selon les étapes suggérées par Mayer et Deslauriers (2000), c'est-à-dire la préparation du matériel, la pré-analyse, l'exploitation du matériel, ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats. Les analyses ont été réalisées de façon à identifier les principales retombées du projet que ce soit au plan individuel, social ou académique. Il est à noter que le présent article ne rapporte que les résultats émergeant des entrevues avec les élèves ; le contenu des entrevues réalisées avec les enseignants et professionnels responsables du projet *PPA* fera l'objet d'une autre publication.

Le profil des participants de l'étude

Au cours de l'année 2005-2006, un groupe de 23 élèves de l'École secondaire alternative a accepté de participer au projet *PPA* et à la démarche de recherche évaluative accompagnant la mise en œuvre de cette initiative. Ce groupe était constitué de 12 adolescentes (52,2%) et de 11 adolescents (47,8%) dont l'âge moyen était de 16 ans. Ces élèves ont choisi de s'insérer dans le projet *PPA* dans l'optique : a) d'améliorer leur santé et

leur condition physique (ex. besoin de bouger, de faire du sport, de vivre à l'extérieur), b) de développer et de solidifier leurs liens interpersonnels (ex. se faire des amis, vivre en gang, découvrir les enseignants ou élèves sous un autre jour) et c) d'augmenter leur motivation à fréquenter l'école le vendredi. À l'égard de l'absentéisme scolaire, ce groupe d'individus a cumulé au cours de l'année du projet *PPA* (septembre-mai) un total de 2132 périodes d'absence. Considérant que chaque journée au calendrier scolaire comporte quatre périodes de cours, cela signifie que ce groupe d'élève est présent en classe 85% du temps. Traduit autrement, ce groupe a cumulé au cours de l'année 2005-2006, un nombre moyen de 2,25 jours d'absences par mois (minimum: 0,2; maximum: 4,5), ce qui est comparable aux données observées pour l'année précédente. Enfin, et confirmant en cela la tendance observée précédemment et ayant été à l'origine de la mise sur pied des projets passions, les données indiquent une proportion plus importante d'absences le vendredi (24,1%), et une proportion moindre le lundi (17,5%).

La présentation des résultats

Les deux vagues d'entrevues réalisées avec les jeunes révèlent que leur participation a entraîné une multitude d'effets bénéfiques pouvant être répertoriés en trois grandes catégories : a) les effets perçus au plan individuel, b) les effets perçus au plan scolaire et c) les effets perçus au plan social⁷. Cette section vise à décrire les principaux résultats qui émergent de cette étude en faisant ressortir les extraits du discours s'y rapportant.

Les effets perçus au plan individuel : Je suis capable de... !

Au-delà des connaissances et des techniques de plein air apprises lors de leur participation au projet *PPA* (ex. orientation, installation d'un campement, techniques de vie en milieu naturel, etc.), notre étude révèle que les gains personnels les plus importants ayant été réalisés en cours d'année sont liés à la connaissance de soi et au développement personnel.

⁷ Les participants ont été peu nombreux à soulever des effets au plan familial. C'est pourquoi il n'en sera pas question ici.

En effet, le premier résultat qui émerge ici concerne la découverte de soi et de ses capacités personnelles, que ce soit au plan émotif, interactionnel, motivationnel ou encore physique. Entre autres, plusieurs élèves mentionnent que leur participation au projet a contribué à la diminution de leur gêne et, en l'occurrence, à l'augmentation de leurs interactions avec les autres. Ainsi, si tous n'étaient pas à l'aise au point de départ, les activités réalisées en cours d'année, notamment grâce aux expéditions, ont contribué à une réduction de la timidité.

Je dirais que je me suis dégênée beaucoup, parce que j'étais une fille renfermée pas mal, puis qui ne parlait de rien puis qui ne parlait à personne. Puis, depuis que je suis arrivée à l'École, on dirait que ça m'a donné une option comme pour parler à tout le monde, ça m'a aidé... Le camp puis tout ça, m'a aidé à me dégêner, à parler aux autres puis à m'exprimer. (P-011)

Par ailleurs, en raison de la nature des activités proposées en cours de projet, certains des participants ont été confrontés à leurs peurs. Il est intéressant ici de souligner que dans la majorité des situations, les participants sont parvenus à surmonter leurs peurs et ont réussi à poursuivre les activités entamées.

Mon père a le vertige puis j'ai développé le vertige quand j'étais jeune. Puis, quand j'ai commencé la première section [du parcours d'Arbres en Arbres] tu sais, ce n'était pas haut. Puis j'avais «la chienne», puis à la fin, je trippais «ben raide». J'ai surmonté une de mes peurs tu sais. (P-018)

Plus encore, nos résultats indiquent que s'est produit, chez une majorité de participants, un changement de perception face à leurs capacités. À travers l'expérimentation d'activités de plein air et d'aventure, ces élèves ont appris à se voir autrement. Les verbatims abondent d'exemples traduisant ce changement de perspective. En effet, la majorité des entrevues contiennent des expressions qui font vent de cette évolution, les trois principales étant : a) «je ne pensais pas que j'étais capable de», b) «je suis plus capable de... que je le pensais» et c) je suis plus... que je le croyais». Il ne fait nul doute que la participation au

projet *PPA* a permis aux élèves de développer un sentiment de compétence ou d'efficacité personnelle.

- *Je ne pensais pas être capable de faire trois heures de raquette ! Puis je l'ai fait. Ça m'a mis en forme. (P-001)*
- *Je ne pensais pas que j'étais autant persévérante que ça. Parce qu'en tout cas, tu sais marcher, monter une montagne, puis être dans les airs là, je ne pense pas... J'aurais jamais été capable de faire ça je pense. (P-010)*
- *J'ai appris à me débrouiller pas mal là, on est allé avec des affaires l'hiver, puis je ne pensais pas être capable de faire ça. Je l'ai fait pareil, puis je l'ai eu. (P-012)*

En fait, à travers le projet *PPA*, les participants ont découvert qu'ils étaient capables d'accomplir des défis, qu'ils détenaient des forces et des habiletés. Ce qui n'est pas sans avoir eu de répercussion sur le développement du sentiment d'accomplissement et de fierté personnelle et de la confiance des participants. Les deux extraits suivants sont évocateurs des changements qui se sont opérés à ce niveau :

- *Ça m'a donné une certaine fierté parce que tu sais, j'ai accompli des affaires que je ne pensais pas que j'aurais été capable de faire. Au camp d'hiver, j'ai fait pas mal d'affaires... Je faisais de la bouffe pendant que ce n'était pas mon tour puis...J'ai fait plus de voyages [de bagages] que certains. (P-007)*
- *Plus de confiance ! Je me donne des objectifs, à chaque fois que je les ai, je m'en mets d'autres encore. Comme pour la montagne, à un moment donné, j'étais tanné de la monter alors, je me suis mis des objectifs, puis j'ai monté jusqu'en haut. (P-015)*

Les effets perçus au plan scolaire : J'y suis... à l'école !

Le projet *PPA*, rappelons-le, a été mis en place afin de susciter la motivation des élèves à fréquenter l'école, notamment le vendredi. Si les données statistiques présentées

précédemment indiquent que le vendredi demeure toujours la journée de prédilection pour l'absentéisme scolaire, le discours des élèves laisse entendre que le portrait aurait pu être tout autre si le projet n'avait pas été mis en place. En effet, à l'unanimité, les élèves indiquent que leur participation à ce programme d'éducation par l'aventure augmente leur intérêt, voire leur motivation à fréquenter l'école le vendredi. Plusieurs des participants ont signifié qu'ils pourraient avoir tendance à manquer des cours ; ou encore à être présent sans fournir d'efforts si ce n'était pas des activités proposées et qu'en l'occurrence, leur participation au projet a pour effet d'augmenter leur présence à l'école.

- *Ça joue vraiment pas mal. Parce que je ne serais pas motivée autant là. Tu sais, je débarquerais, ici, le vendredi, l'après-midi puis je ne travaillerais pas là. Même si j'étais dans mes cours, même si je ne manquerais pas [les cours]. Si j'étais dans mes cours, je ne travaillerais pas parce que ça ne me tenterait pas. (P-006)*
- *Bien, c'est important parce que dans le fond ça nous motive à aller à l'école surtout. Parce que j'ai souvent eu des problèmes avec l'école puis quand ils ont parti ça l'année passée, c'est sûr que j'ai embarqué. Parce que le vendredi après-midi, ça ne tente pas tout le temps à tout le monde. Ça aide à rester à l'école. (P-009)*

Le plaisir éprouvé lors de la réalisation des activités semble être le principal facteur à l'origine de cette hausse d'intérêt et de motivation chez les élèves.

- *C'est le fun ! Tu travailles la semaine puis tu te dis: Vendredi, je m'en vais à mon projet ! C'est le fun là. [...] Ce n'est pas juste à cause que l'école c'est plate le vendredi mais, c'est le fun, ça finit bien une semaine. (P-014)*
- *Ça me motive sérieux là. Ça m'a motivé à rester à l'école. Tu sais... le vendredi*

des fois ça te tente vraiment pas là. Puis le matin tu te dis: «ce n'est pas si pire tu as l'avant-midi puis l'après-midi on se fait du fun.». (P-007)

En effet, plusieurs voient dans le projet *PPA* une récompense face aux efforts fournis dans la semaine. Le fait d'être impliqué dans ce projet constitue une source d'encouragement, qui augmente le désir de travailler plus fort et plus rapidement dans les cours. Certains étudiants soulignent également avoir l'impression que les semaines passent plus rapidement depuis qu'ils ont choisi de s'investir dans le projet. Enfin, et même si cela concerne une minorité d'étudiants, il semble que le fait de participer au projet ait eu pour effet d'accroître leur implication scolaire à large échelle. Dans le cas de ces personnes, on peut parler d'une intégration scolaire qui va au-delà de la présence physique : les dimensions psychologiques (sentiment d'appartenance) et sociales (interactions sociales) de l'intégration sont également concernées.

Avant, je n'étais jamais dans mes cours. Puis là, bien je suis tout le temps là. Quand je ne suis pas là, c'est parce que j'ai une réunion. Je m'implique là... Puis avant là « pantoute », je ne participais à aucune activité. Moi, je suis sur le comité étudiant, comité du bal, je m'occupe de quasiment tout... Fait que ça a vraiment changé là. (P-003)

Les effets perçus au plan social : J'en suis... du groupe !

L'un des effets les plus marqués associé à la participation au projet *PPA* concerne le rapprochement entre les élèves y ayant pris part. En effet, la quasi-totalité des participants mentionne que cette expérience leur a permis de connaître des nouvelles personnes, de créer de nouveaux liens et de se faire des amis.

- *J'ai connu une couple de personnes que je ne connaissais pas, je suis arrivée au début de l'année. Fait que c'est une façon assez rapide pour connaître du monde. Ce n'est pas rien qu'en restant assis sur ton banc ou bien en allant*

jaser dehors que tu vas te faire bien des amis, là-dedans [dans le projet PPA], ça va plus vite un peu. (P-008)

- *C'est surtout pour me rapprocher du monde parce qu'il y a du monde que je ne connais pas trop. Puis on apprend à se connaître comme il faut puis après ça, on a quand même un bon lien ensemble. Puis c'est « le fun », je trouve ça « le fun » puis des amis on n'en a jamais assez. (P-009)*

Plus spécifiquement, les élèves mentionnent que la réalisation d'activités de plein air et d'aventure leur a permis de voir les autres sous un autre jour: plusieurs ont manifesté leur étonnement, leur surprise face à la découverte de certaines qualités que les autres possédaient. Ce changement de perception a permis la création de liens entre des personnes qui ne seraient pas spontanément allées les unes vers les autres; pour se rendre compte qu'elles ont beaucoup plus en commun qu'elles ne le croyaient initialement. Comme si le fait de se retrouver dans un contexte d'aventure avait pour effet d'amoindrir les préjugés que les uns ont envers les autres.

- *Bien oui, un gars qui m'a fait connaître l'aspect débrouillard aussi [...] Tu sais, quand on est allé admettons dans les camps d'hiver, les camps d'hiver là, l'aspect débrouillard là. Je ne sais pas. C'est cool, il y a du monde que tu ne pensais pas qu'ils étaient comme ça. Admettons une personne qui était gênée, tu ne pensais pas qu'elle était drôle de même ! (P-002)*
- *Bien c'est ça, au début, on regarde juste le monde puis on regarde juste leur physique puis on les juge, mais quand on les voit après comment ils sont à l'extérieur de l'école ou leur personnalité, c'est l'enfer comment ils sont pareils comme nous-autres là. (P-008)*

Si les activités hebdomadaires aident au développement de ces liens, les élèves sont unanimes à l'effet que l'expédition hivernale de trois jours a eu un effet déterminant. Le fait

de se retrouver en groupe, en dehors du cadre scolaire, dans une région naturelle et isolée, a favorisé les interactions entre les participants et, du coup, a contribué à la solidification des liens. Loin d'être éphémères, ces liens créés dans ce contexte perdurent lorsque les élèves se retrouvent à nouveau en contexte scolaire.

- *Ceux que je connais, que j'ai connu dans le plein air, je leur dis encore salut dans le couloir puis tout ça. [...] Comme il y a une fille que j'ai connue, qui était dans mes cours puis je ne lui parlais pas avant. Bien là, aujourd'hui, on se met en équipe ensemble en cours. (P-012)*
- *C'est plus un lien dans l'école aussi. Tu sais comme il y a une fille dans le plein air, on s'est comme connues dans le plein air. Avant, on se regardait puis on ne se parlait pas [...]. Elle me gênait puis je la gênais tu sais comme. Puis là maintenant, tu sais on se parle : Hey «ma team», ça va ? Tu sais on n'arrête pas de niaiser puis c'est ça là. (P-019)*

En plus des liens individuels, le contexte de l'expédition a eu pour effet de créer une cohésion de groupe entre les participants. Les élèves parlent de rapprochement et indiquent que tous les participants se parlent et trouvent agréable de se côtoyer. Il semble régner au sein de ce groupe d'élèves, une atmosphère de convivialité, de plaisir. Le discours des participants donne à penser que la très grande majorité d'entre eux ont développé un sentiment d'appartenance à ce groupe: faisant notamment référence en entrevue, à la «gang du plein air» ou encore à l'idée de «famille» ou «d'équipe». De plus, les élèves ayant participé au projet PPA indiquent que l'entraide ou le soutien entre pairs est au rendez-vous lors de la réalisation des activités.

- *La gang, c'est « l'fun ». On a une belle équipe. Tout le monde s'encourage de même. [...] Avant on me mettait plus de côté, je me mettais plus de côté, mais là, je parle plus avec les profs puis avec les élèves. (P-015)*

- *C'est comme une famille dans le fond là le plein air ! Bien tu sais, on s'entend tous bien puis tu sais, on se fait « du fun » entre nous autres. Il n'y a pas de chicanes ou quoi que ce soit. C'est bien « le fun » ! (P-017)*
- *Si j'ai besoin d'aide, ils vont venir toute suite là. Il n'y a pas de « ah toi, tu sais, tu restes dans ton coin, tu es toute seule là ». Embarque avec nous autres puis vient-en avec nous autres. Une belle entraide d'équipe. (P- 005)*

En somme, à travers les activités et les expéditions, les élèves apprennent à se connaître, à connaître les autres, ce qui est bénéfique au plan de la création des liens sociaux.

Discussion

Cette étude a permis de documenter la perception des élèves à l'égard des répercussions d'un programme d'éducation par l'aventure mis en place à l'École secondaire alternative. À bien des égards, les résultats qui émergent de notre étude joignent ceux des travaux répertoriés dans le tableau 1. Cela est d'autant plus vrai en ce qui concerne les impacts individuels et sociaux associés au projet *PPA*. Premièrement, nos résultats mettent en lumière les répercussions du projet en ce qui a trait au concept de soi. Ainsi, à travers leur participation au programme, les élèves ont appris à se connaître, à se sentir compétent et à avoir confiance en ceux. Deuxièmement, à l'image des études précitées, nos résultats indiquent que le programme a eu des effets significatifs au plan de la création et de la solidification des liens sociaux.

En dépit de l'importance de ces résultats, l'apport spécifique de notre étude paraît davantage être lié à l'impact du projet *PPA* au plan de l'augmentation de l'intérêt et de la motivation scolaire. En effet, le plaisir éprouvé lors de la réalisation des activités de plein air a contribué à une augmentation de la motivation à fréquenter l'école. Ce résultat nous paraît novateur dans le contexte où aucune des études consultées dans la recension n'avait fait ressortir un tel impact. Il appelle d'une part à poursuivre les travaux de recherche dans cette

direction, et d'autre part à envisager l'aventure comme un outil à privilégier en contexte scolaire afin de promouvoir la motivation des élèves.

Les résultats qui émergent de cette étude doivent cependant être interprétés à la lumière de certaines limites méthodologiques telles l'utilisation d'une méthode d'échantillonnage non probabiliste, le fait que les participants aient été recrutés dans un seul site, l'utilisation d'un devis transversal plutôt que longitudinal. Si nos données ne peuvent être généralisées, elles éclairent sur un certain nombre d'enjeux associés au développement et au fonctionnement des programmes d'éducation par l'aventure. Les effets perçus qui émergent de cette étude, tant au plan individuel, scolaire que social, donnent à penser que le programme éducatif développé à l'École secondaire alternative est structuré de façon à favoriser l'obtention de résultats favorables. En finale de cet article, et dans une logique prospective, nous souhaitons ici discuter de quelques éléments qui nous paraissent associés à ces effets positifs, soit : a) la durée du programme, b) la nature et le lieu des activités et c) la dynamique de groupe.

Le projet *PPA* a été réalisé sur une période de huit mois, incluant des activités hebdomadaires et deux expéditions. Tout en étant conscient de l'impact des expéditions sur la cohésion et le sentiment d'appartenance au groupe, le discours des élèves indique que déjà, à travers les activités du vendredi, une dynamique s'était créée entre les participants. S'il ne nous est pas possible ici de distinguer les impacts liés aux activités hebdomadaires de ceux émergeant des excursions, nous sommes convaincus que la durée du programme a contribué à ces effets favorables. En effet, si les études ont tendance à suggérer que les programmes de durée plus longue sont associés à de meilleurs résultats, rien n'indique dans la littérature consultée que le type de programme, c'est-à-dire sous forme de séances ou d'expédition, a un impact particulier sur l'efficacité.

(McKenzie, 2003; Russel, 2003; Sibthorp, Paisley, & Gookin, 2007).

La nature et le lieu des activités réalisées dans le contexte du projet *PPA* semblent également avoir eu un impact sur les effets obtenus. D'une part, le fait que la majorité des activités organisées aient permis aux élèves de relever des défis semble avoir contribué à l'émergence d'un sentiment de fierté et de compétence personnelle. À la lumière des écrits de McKenzie (2000) et de Priest (1999) nous pouvons ici croire que les défis proposés aux étudiants étaient bien dosés, puisque le contraire aurait été source de stress et d'anxiété plutôt que de dépassement personnel comme cela a été le cas ici. À l'égard du lieu des activités, les propos des élèves à l'égard de l'expédition hivernale portent à croire que le fait de se retrouver dans un environnement non familier favorise la création de liens sociaux. Ce résultat supporte l'idée à l'effet que le fait de se retrouver dans un contexte inconnu, crée une période de déséquilibre propice à l'émergence d'un climat de coopération entre les participants (Harris, Hanrahan, & Jobling, 2005; McKenzie, 2003; Nadler, 1993).

Enfin, l'émergence d'une dynamique de groupe, en même temps qu'elle constitue un effet de la participation au projet *PPA*, est un élément qui contribue à la production d'autres effets. S'il n'est pas possible d'isoler la contribution spécifique du soutien entre pairs, nous pouvons à partir des résultats de notre étude, croire que les liens sociaux ont été favorables tant en ce qui a trait au développement d'une plus grande conscience de soi, qu'à l'accroissement de la motivation scolaire. En ce sens, nos résultats joignent ceux d'autres travaux qui suggèrent l'existence d'une relation entre la création de liens sociaux et les effets associés à la participation à des programmes d'éducation par l'aventure (Bisson, 1999; Nadler, 1993). Bien que les pistes qui émergent de nos résultats à l'égard des facteurs associés à l'attribution des changements soient intéressantes, des études réalisées à partir de devis plus sophistiqués sont nécessaires pour confirmer ces impressions.

Conclusion

Le présent article fait état de l'expérience des participants à un programme d'éducation par l'aventure. Il met en lumière les résultats d'une étude évaluative de type qualitatif réalisée

auprès des 23 élèves ayant participé à ce projet. Plus spécifiquement, il y est question des impacts du projet au plan du développement personnel, de la motivation scolaire et des interactions sociales. Les effets favorables qui émergent de la participation à ce type de projet appellent d'une part à poursuivre le développement de telles initiatives en milieu scolaire et d'autre part à poursuivre la réflexion à l'égard des ingrédients actifs des programmes d'éducation par l'aventure. L'identification des composantes de programmes associés à l'obtention d'effets positifs permettra ultimement de mieux encadrer le développement de programmes d'éducation par l'aventure à travers l'établissement de normes de fidélité. Le développement de normes basées sur des travaux empiriques permettrait sans doute d'améliorer la qualité des programmes existants. Ce qui est souhaitable compte tenu du fait que les projets d'éducation par l'aventure sont souvent mis en place pour répondre aux besoins de populations vulnérables, qu'il s'agisse d'adolescents comme dans la présente étude ou encore d'enfants ou d'adultes vivant des difficultés particulières.

Références

- Beightol, J., Jeverston, J., Gray, S., Carter, S., & Gass, M. (2009). The effect of an experiential adventure-based “anti-bullying initiative” on levels of resilience: A mixed methods study. *Journal of Experiential Education*, 31(3), 420-424.
- Bell, B. J. (2006). Wilderness orientation: Exploring the relationship between college preorientation programs and social support. *Journal of Experiential Education*, 29(2), 145-167.
- Bisson, C. (1999). Sequencing the adventure experience. Dans J. C. Miles & S. Priest (Éds), *Adventure programming* (pp. 205-213). State College, PA: Venture publishing, Inc.
- Bobilya, A. J., & Akey, L. D. (2002). An evaluation of adventure education components in a residential learning community. *Journal of Experiential Education*, 25(2), 296-304.
- Breunig, M., O’Connell, T., Todd, S., Anderson, Y., Anderson, L., & Anderson, D. (2008). Psychological sense of community and group cohesion on wilderness trip. *Journal of experiential education*, 30(3), 258–261.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). Le «modèle Processus-Personne-Contexte-Temps» dans la psychologie du développement : principes, applications et implications. Dans R. Tessier & G. M. Tarabulsy (Éds), *Le modèle écologique dans l’étude du développement de l’enfant* (pp.9-59). Québec, QC : Presses de l’Université du Québec.
- Cross, R. (2002). The effects of an adventure education program on perception of alienation and personal control among at-risk adolescents. *Journal of Experiential Education*, 25(1), 247-254.

- Davidson, L. (2001). Qualitative research and making meaning from adventure: A case study of boys' experiences of outdoor education at school. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1(2), 11-20.
- Dismore, H., & Bailey, R. (2005). "If only": Outdoor and adventurous activities and generalised academic development. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 5(1), 9-20.
- Ewert, A., & Yoshino, A. (2008). A preliminary exploration of the influence of short-term adventure-based expeditions on levels of resilience. *Journal of Experiential Education*, 30(3), 262-266.
- Fisher, R. L., & Attah, E. B. (2001). City kids in the wilderness: A pilot-test of outward bound for foster care group home group. *Journal of Experiential Education*, 24(2), 109-117.
- Gargano, V. (2010). *Les retombées du cours collégial «Plein air expérientiel» aux plans personnel et interpersonnel* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, QC.
- Garst, B., Schneider, I., & Baker, D. (2001). Outdoor adventure program participation impacts on adolescent self-perception. *Journal of Experiential Education*, 24(1), 41-49.
- Gondelberg, M., & Pronsolino, D. (2008). A means-end investigation of outcome associated with outward bound and NOLS Programs. *Journal of Experiential Education*, 30(3), 271-276.
- Grocott, A. C., & Hunter, J. A. (2009). Increases in global and domain specific self-esteem following a 10 day developmental voyage. *Social Psychology of Education*, 12(4), 443-459.

- Harris, C., Hanrahan, S., & Jobling, A. (2005, Octobre). *Outdoor adventure and physical disability: Participants' perceptions of the catalysts of change*. Communication présentée à ISSP 11th World Congress of Sport Psychology, Sydney, Australia.
- Harrison, M., & McGuire, F. (2006). An investigation of the influence of vicarious experience on perceived self-efficacy. *Journal of Experiential Education*, 28(3), 257-258.
- Hatch, K. D., & McCarthy, C. J. (2005). Exploration of challenge courses' long-term effects on members of college student organizations. *Journal of experiential education* , 27(3), 245-264.
- Hattie, J. A., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and outward bound : Out-of-class experience that make a lasting difference. *Review of Educational Research* , 67(1), 43-87.
- Holman, T., Goldenbe, M., McAvoy, L., & Rynders, J. (2003). Outcomes-consequences-values of an integrated wilderness adventure program. *Journal of Experiential Education*, 25(3), 353.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Kaly, P. W., & Heesacker, M. (2003). Effects of a ship-based adventure program on adolescent self-esteem and ego-identity development. *Journal of experiential education*, 26(2), 97-104.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, QC : Guérin.
- Long, A. E. (2001, Automne). Learning the ropes: Exploring the meaning and value of experiential education for girls at risk. *Journal of Experiential Education*, 24(2), 100-108.

- Martin, A. J., & Leberman, S. I. (2005). Personal learning or prescribed educational outcomes: A case-study of the Outward Bound experience. *Journal of Experiential Education*, 28(1), 44-59.
- Mayer, R., & Deslauriers, J. P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative : l'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. St-Jacques, D. Turcotte et al. (Éds), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp.159-189). Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- McKenzie, M. (2000). How are Adventure Education Program Outcomes Achieved?: A review of the literature. *Australian Journal of Outdoor Education*, 5(1), 19-28.
- McKenzie, M. (2003). Beyond "The Outward Bound Process". *Journal of Experiential Education*, 26(1), 8-23.
- Mercure, C. (2009). *La programmation d'aventure en milieu scolaire au secondaire : une étude de cas réalisée au Saguenay* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, QC.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs. (2008). *Taux de décrochage (sorties sans qualification ni diplôme) du secondaire, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par région administrative et ensemble du Québec, 2002-2003 à 2006-2007*. Document consulté du site du Gouvernement du Québec :
http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/p_afch_tabl_clie?p_no_client_cie=FR&p_param_id_raprt=1070
- Nadler, R. S. (1993). Therapeutic Process of Change. In M. Gass (Ed.), *Adventure Therapy: Therapeutic Applications of Adventure Programming* (pp. 57-72). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.

- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.173-209). Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Priest, S. (1999). The Semantics of Adventure Programming . Dans J. C. Miles, & S. Priest (Éds), *Adventure programming* (pp. 111-114). State College, PA: Venture Publishing Inc.
- Priest, S., & Gass, M. (1997). *Effective leadership in Adventure programming*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Raiola, E., & O'Keefe, M. (1999). Philosophy in practice : A history of adventure programming. Dans J. C. Miles, & S. Priest (Éds), *Adventure programming* (pp. 45-53). State College, PA: Venture Publishing Inc.
- Russell, K. (2003). A national examination of processing techniques and staff characteristics in outdoor behavioral healthcare programs. *Journal of Therapeutic Wilderness Camping*, 3(1), 16-34.
- Sibthorp, J. (2003). Learning transferable skills through adventure education: The role of an authentic process. *Journal of adventure education an outdoor learning* ,(3)2, 145-157.
- Sibthorp, J., Paisley, K., & Gookin, J. (2007). Exploring participant development through adventure-based programming: a model from the National Outdoor Leadership School. *Leisure Sciences*, 29(1), 1-18.
- Stott, T., & Hall, N. (2003). Changes in aspects of students' self-reported personal, social and technical skills during a six-week wilderness expedition in Arctic Greenland. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* , 3(2), 159-169.

- Tard, C., Beaudoin, A., Turcotte, D., & Ouellet, H. (1997). L'évaluation de l'action des organismes dans le cadre du programme PACE. 2. Outils d'évaluation pour améliorer la qualité des programmes. Québec, QC : Centre de recherche sur les services communautaires.
- Turcotte, D., F-Dufour, I., & St-Jacques, M.-C. (2009). Les apports de la recherche qualitative en évaluation de programmes. Dans M. Alain & D. Dessureault (Éds), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (pp.195-220). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.